

歴史学習における協同的な学びの質の向上

ー教科書内容の難解さに焦点をあててー

学習開発分野（15220919）野 尻 学

歴史学習では、生徒は史実と年代を覚えるだけの教科だと認識してしまい、歴史に対する知的好奇心の育成や歴史固有の分析方法を十分に学べていない。本研究は、生徒が教科書内容の難解さに出会った時に着目し、その難しさの壁を乗り越えようとする状況や要因を探るものである。実践事例の分析を通し、歴史学習における協同的な学びの質の向上を目指すには、難解な教科書との相互作用を引き出すような課題や活動を教師が提示し、他者の存在を活かしていくことの重要性が分かった。

〔キーワード〕 歴史学習、協同的な学び、教科書、相互作用

1 はじめに

(1) 本研究の主題

歴史の教科書は難解な語句や文章表現にあふれており、生徒は知識の量を増やすことを目的としてしまい、教科書を通して考えることをあきらめがちである。また、数字やグラフで表現された資料、歴史で扱う史料も同様であり、「読んでも意味がよくわからない」という生徒の声を多く聞く。生徒は教科書の文章表現に戸惑い、疑問を持つことをあきらめ、年号や重要事項などの知識をいかに効率よく覚えるかという暗記に終始し、理解したことにしている。米国学術研究推進会議(2002)によると、歴史学習の本質とは歴史が歴史的証拠と固有のルールに基づいて構築される学問であること知り、歴史について考えることにある。しかし、多くの生徒は歴史学習を史実とその年代を覚えるだけの教科だと認識してしまい、歴史に対して知的好奇心をかきたてられる機会を逸している。

そこで、本研究では覚えるだけでなく、歴史固有の分析方法を知り、歴史について考える授業へと変革することに挑戦する。その上で、変革の困難と実践上の方略を見出すことを明らかにする。

(2) 研究の方法

本研究では、主題に迫るために以下の3つの課題を設定した。第1に、学びのきっかけのずれ、社会科教科書の活用の仕方と難解さに着目して先行研究を整理すること。第2に、その整理したことに基づいて授業を実践し、生徒が教科書をどのように読み、どう活用しているのかについて生徒たちの学習スタイルを見出すこと。第3に、歴史

学習の難しさの壁を乗り越えている場面上に着目し、次の一手を探ることである。

対象とした事例は、山形市立S中学校2年S組(在籍32名、男子17名・女子15名)の授業である。筆者は、教職専門実習Ⅱでこの中学校に行き、授業を参観し、実践した。授業はビデオに記録し、その後エピソードとして言語化した。エピソードの作成にあたっては、生徒の学びの様子を他者と共有できる形で書き起こすことを試みた。以下の事例で取り上げる生徒の名前はすべて仮名である。

2 先行研究の検討

(1) 学びのきっかけのずれ

上田(1973)は、授業において、潮のように力強く押し寄せてくる子どもたちの「イーデース」「ソーデース」「オナジデース」という勝ち誇った唱和を疑問視している。教師はそのような場面において、なぜ「ソー」なのか、なぜ「イー」なのか、なぜ「オナジ」なのかを問い正すべきとしている。また、差異がある場合においては、反対であるとか違っているなどということを突き詰めていくことによって、大きな差異が小さな差異やずれへと変化していくとしている。そして、一致しようとしてわずかに一致しきれないずれには、発展のための貴重な足がかりがあるとされている。

(2) ずれの源泉としての社会科教科書

吉川(1994)は、授業で教科書を活用する最大の意義は、社会事象を表現したテキストの「読み手」の育成にあるとしている。すなわち教科書活用の視座から社会科は、社会事象の表現に対するすぐ

れた「読み手」を育成する教科として方向づけられ得るとしている。また、社会科としての教科書活用には満たされなければならない条件が二つあるとしている。第1に、教科書の内容を批評したり、評価を加えたりしていくなどの学習行為を行っていくこと。第2に、教科書が権威として子どもたちの上に立つのではなく、「たたき台」として教科書の表現と対決し、「たたく」ことによって問題の構造や方法を有効に学び、以後の学習を深めていくことである。つまり、教科書は「たたき台」であるため、「たたく」ことで生徒のいろいろな解釈が表出され、ずれを起こすきっかけになる可能性がある。

(3) 相互作用を引き起こす必要性

生徒が歴史的な思考や探究を行う上で重要なことのひとつとして、教科書との間での相互作用が必要である。ブルーアー(1997)は、社会科の教科書が熟達者にとっても読むのが難解な独特なものであることを指摘し、教科書は子どもが教科内容を学んだり理解したりするのを助けるという点で、どのくらい効果的か。もし効果的でないとすれば、その原因は何なのかについて研究をした。

その結果、教科書との三つの相互作用が重要であることを明らかにした。第一は、教科書の内容と教育目標との相互作用が重要であること。つまり、生徒にとってその授業で明らかにすべきことと教科書内容との間に距離があるために、記述を吟味する必要がある。第二は、教科書を読む際、子どもの背景知識と教科書の相互作用を引き起こすことである。なぜなら教科書には、子どもの背景知識との範囲についての現実的でない仮定があるからである。つまり、読んでもわからない概念が使用されている場合、その語句の意味を調べて読む必要がある。生徒の「意味が分からない」「それってどういうこと？」という声を引き出すことである。第三は、重要な出来事とその他の出来事との結びつきを吟味することである。なぜなら教科書は、相互関連性についての説明が不適切であるからである。具体的にみていくと、社会科の教科書は、諸概念の複雑さや指導前の生徒の貧弱な知識を考慮することなく、いきなり中心的命題を取り扱っていたり、歴史の因果関係や背景知識の構造を説明したりしていないことをブルーアーは問題視している。そこで、教師が教科書と学習者との間で相互作用を引き起こす必要性についてブ

ルーアーは指摘している。

3 答え探しの相互作用

社会科小単元「社会の変化と幕府の対策」の1教時目。本時は、徳川吉宗、田沼意次、松平定信が活躍したころの時代背景や政治内容について学ぶこととした。課題は、「幕府は財政難の中でどのような国づくりを目指したか？」であり、課題の解答をグループ内で互いに説明する活動を行った。

9グループ中8グループは「〇〇しました。△△でした」の繰り返しが中心で、自分の答えと正解が違っていても訊き返すことがほとんどなく、説明を聞いて写して終わりという状態であった。一歩進んだ生徒は、教科書を開き、関連したところを眺めていたり、ワークシートや教科書の太字をマーカーでチェックしたりしているが、「重要語句を暗記すればいいんだろ」という態度であった。

以下は、五木くんが享保の改革について山寺くん、加藤さんに説明しているエピソードである。

エピソード1 学びから逃げ出したい五木くん

五木「次、財政基盤にして・・・」と説明したところで、加藤さんが「待って、待って」と立ち止まらせた。そこで、五木くんは資料に戻り、沈黙が続く。思考を整理しているのかと思いきや、加藤さんの問いかけに対する答えを探す旅に行っているようだ。その後、二人の問いかけに対しても、即座に返すことはできず、沈黙が続いた。山寺くんの「ザイセイキバンとは？」という意味を問う切り返しに、五木くんは「あー、うふふふ」と笑ってごまかし、そこまで比較的上手く説明していたと思っていた自信が揺らいでいるのが分かる。財政基盤という漢字が書けず、その意味を理解したいのに理解することができない加藤さんの言葉を受け、五木くんは資料にまた戻った。そこで五木くんは「長すぎてもう見つけられないんだよね」とつぶやく。資料の読み取りのため沈黙し、その後、ぶつぶつと資料の関連するところをつぶやき続け、ようやく「基盤」の漢字を見つけた。その後、五木くんは資料をもとに、享保の改革では米を財政基盤にして政治や経済を成り立たせていたことを足早に説明し、やりとりが行われた。五木くんは二人からの問いかけに対し、「何か(資料に)書いていた」と少し投げやりに言葉を返した。五木くんは、ようやく二人からの追求が終わり、解放された。

このグループでは、「ザイセイキバン」はどう漢字で書くのかというやりとりをきっかけとし、一方的に説明を聞くだけではなく、わからないことを聞き始めた。このコミュニケーションを引き出したのは加藤さんである。「待って、待って」と静止し、正しく写すことを加藤さんは求めていた。しかし、五木くんの、「長すぎて見つけられないんだよ」という言葉に象徴されるように、資料から答えに相当する内容や語句を探して写すという、

これまで培われてきた歴史学習の固定観念が根深かった。二人から訊き返されるようなことは普段の授業においてあまりないのか、五木くんは困惑し、逃げ出そうとしているようであった。他者とのコミュニケーションはあったが、その当初は答えを正しく写すためのものに終始していた。

4 他者がいる意義の可能性

しかし、まったく可能性がなかったわけではない。以下は、エピソード1に続く場面である。

エピソード2 学びを引き起こし、広げる「イージージャパニーズ」という言葉

次に享保の大飢饉の説明が始まった。五木くんは二人から聞かれ続けたため、自信を失い小声で説明していた。加藤さんの「それが何？」という強い口調での切り返しに、五木くんはもたついて上手く答えられず、資料に再度引き戻された。加藤さんの「だから何？」という強い口調による再度の切り返しに、「何って、飢饉だよ」と怒り気味に返すのが精一杯であった。それに対し二人は、五木くんからもっと分かりやすい表現で説明してもらおうと、「イージージャパニーズ」という言葉を発し、説明を催促した。その言葉を受け、五木くんはそれまでの悶々とした表情から一変し、「イージージャパニーズ使わなきゃだめなのね」とおちゃらけた笑顔で返した。しかし、飢饉と享保の改革の関連がつかめない二人に対し、五木くんは上手く説明ができない。そこで、加藤さんは「意味分かんない。ちゃんと説明してくれない」と強めに言葉を発した。五木くんも在任中に起きた災害の説明が分からないと本音をもらし、自分は説明が下手くそだと弱音もはいた。

そこで困った加藤さんは、自分の担当した寛政の改革を引き合いに出し、五木くんが説明しやすいように自分の説明をモデルとして提示した。真剣に話を聞いた五木くんは、加藤さんの説明を受け疑問がわき起こった。飢饉と災害を同じように解釈している加藤さんに対し、「それってさあ、災害なの？若干違うよね？」と言葉を発する。加藤さんが説明した内容は、ピンとがずれているんじゃないかと言いたげな表情である。最初に加藤さんの説明時には全く気付いていなかったのに、この場面では見事に引っかかり、自分の言葉で言い換え、訊き返しを行った。

二人からの「イージージャパニーズで説明して」という言葉は、彼らがそれだけ難解でイメージがわからない場面に出会っていることを象徴している。五木くんは「イージージャパニーズ」で答えるように要求されたことにより、二人に伝わるように意味を考えながら説明せざるを得なくなり、それまでの教科書のどこに答えがあるかを探る活動から、その言葉の意味を考えるという活動に変わりつつある。漢字の書き方にとどまらず、飢饉という言葉の意味、さらには飢饉という言葉と災害という言葉の重なりと違いについて考え始めたのである。つまり、加藤さんと五木くんは飢饉の

意味を問うことで背景知識と教科書間で相互作用が引き起こされ、十分には深まらなかったがブルーアーの第二の視点での相互作用が始まりかけた。

また、それまで一切質問することがなかった五木くんが、「それってさあ、災害なの？若干違うよね？」と言葉を発したことは、飢饉と災害に関して教科書から答えを探す活動から、言葉の意味を考えるという記述や相互関連性の吟味が行われたことを意味する。このことは、ブルーアーが指摘している第一と第三の視点における相互作用が引き起こっている。相互作用に踏み出すきっかけとなったのは「イージージャパニーズ」である。「〇〇について説明しましょう」では、抜き出した言葉を説明して終わってしまうが、「イージージャパニーズで説明する」活動は、社会科の教科書をきっかけとした様々な相互作用を引き起こす可能性が見えた。

5 答え探しに終始してしまう仕組み

社会科小単元「社会の変化と幕府の対策」の4教時目。本時は、江戸後期に発展した新しい学問と文化の広まりについて、重要語句の穴埋めのワークシートを用意し、前半の活動とした。ワークシートの完成という活動は、意味を問う質問を消してしまう可能性を持った。以下は、そのエピソードである。

エピソード3 穴埋め形式のワークシートの魔力

山田くんは佐藤さん、鈴木くん、金城さんと4人グループを構成している。彼の社会科への知識理解は決して高くはないが、興味関心は決して低くないことはそれまでの授業観察で把握していた。彼は教科書を開き、ワークシートに向き合おうとしていたが、なかなか手が動かなかった。一方で、他の3人は順調に取り組み始めた。4人グループになった直後ということもあり、筆者は山田くんに声をかけずに行った。約5分後、再び机間巡視した際も山田くんに進展はなく、うつむいていた。そこで、筆者は「どうしたの？」と声をかけた。それに対し、山田くんは渋い表情で「意味が分らない」と返した。さらに、筆者が「意味が分らないとはどういうこと？」と聞くと、彼は「何が書いているか分らない」と答えた。本時で学ぶ教科書の範囲には、「国学」「蘭学」「伊能忠敬」「寺子屋」「化政文化」「葛飾北斎」「歌川広重」「川柳」「狂歌」が太字として登場していた。ワークシートには上記の語句をそのまま記入する枠があったが、彼は全く記入することができていなかった。そこで筆者は、すでにワークシートの記入を終えている山田くんの正面に座った金城さんに、山田くんとつながるように指示をした。筆者は隣のグループに移動し、二人の様子を観察した。金城さんは決してプリントをそのまま見せることはなく、「教科書のここに書いてある」という指示を通して山田くんを理解させようとしていた。山田くんはそれに対して、寸分の疑問を抱くことなく、ひたす

ら教科書に書いてある語句を写していた。また、全体を机間巡視すると、女子を中心に教科書の太字をマーカーでチェックしている生徒が多いことに気がついた。そこで、コの字隊形にし、「なぜマーカーでチェックをしたのか」と尋ねてみたが、自ら進んで話す生徒はいなかった。実習最後の授業ということもあり、深く話し合うことなく授業は終わってしまった。

山田くんは普段の様子を見ると、授業内容について分からないことが多いと思われる生徒である。しかし、山田くんがかろうじて発してくれた「意味が分からない」という相互作用のきっかけを与えてくれた声は、穴埋め活動の中で埋もれてしまった。教科書からキーワードを探すという単純に思える作業すら苦勞している生徒が教室には多くいる。山田くんもその一人だ。ただし、グループの形態であったため、金城さんに山田くんとやりとりを促すと、金城さんは山田くんに関わり始めた。しかし、彼女はただワークシートの答えのポイントを教科書上で示すだけに終始し、流れや関連性を伝えることはなかった。山田くんもそれに対し、訊き返すことはなかった。筆者は山田くんと金城さんをつなげば、二人の間で教科書をきっかけとした相互作用が起こることを期待したが、全く起こらなかった。

振り返ってみると、穴埋め形式のワークシートを用いたときに起こったことは、穴を埋めるという目標に向かって活動することはあったが、ブルーアーが指摘した「背景知識」との対比、「相互関連性」を意識した活動は見られなかった。

また、多くの生徒は教科書の太字の語句をマーカーでチェックし、強調していた。ただ、その引き方は、前後を読み比べたり、熟慮したりすることはなかった。「既有知識」や「相互関連性」と無関係なまま、躊躇なく機械的に太字だからチェックをしていることが多かった。なぜ、「伊能忠敬」は太字なのに、「杉田玄白」は太字でないのか、「川柳」と「狂歌」はそんなに大事なのだろうかなどの疑問を引き出すことの難しさを感じた場面でもある。生徒にとって歴史学習の意味が「重要語句を獲得すること」となっており、ただ単に生徒をつないだとしても歴史を学んだことにならないことが明らかになった。

5 おわりに

本研究を通して、次の2点を見出した。一つ目は教科書を生徒一人で読み解くことは難解である

にもかかわらず、生徒の多くは難解であることを表現することなく、差異やずれを生じさせず疑問に向き合わないで授業に参加していることである。そのため、教科書との相互作用をもっと引き出すことが大事である。そこで、難解な教科書内容の理解を図るため、「イージージャパニーズ」が打開のキーワードとなりそう。二つ目は質の高い学びを引き起こすための他者の存在についてである。他者が近くにいることで分からないことを訊いたり、思考を整理したりすることは容易にはできる。しかし、他者がいるグループにするだけでは教科書との相互作用を通した学びは起きないということである。特に穴埋めのワークシートの使用は、そのきっかけを浮上させない可能性がある。

以上の2点を克服するために、ブルーアーの3つの視点が大事である。「既有知識」や「相互関連性」と授業時のずれを表現させ、それを明快にしていくような課題や活動を考える必要が見えてきた。そのための学びの強制装置として教師は、難解な語句をよりわかりやすく説明させ、歴史的思考を引き起こす活動を仕組む必要がある。

そして、より質の良い学びを引き起こすために他者の存在を活かすことである。一人ひとりつまずいたり、引っかかったりするポイントは違う。また、中にはずれの生じていない生徒もいる。「何で〇〇をチェックしたの?」「なぜ△△が大事なのだろうか?」などの声掛けを教師だけでなく生徒間で行えるようになることが学びの質を高めるきっかけになるだろう。今後は上記の実践を行い、一人での学びや教師主導の一方的に知識を説明する授業では到達することがないレベルの学びを引き起こすことの可能性に迫りたい。

引用文献

- 米国学術研究推進会議編、森敏昭・秋田喜代美監訳(2002)『授業を変える-認知心理学のさらなる挑戦』、北大路書房、Pp. 161-169.
- J. T. ブルーアー、松田文子・森敏昭監訳(1997)『授業が変わる-認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』、北大路書房、Pp. 174-181.
- 上田薫(1973)『ずれによる創造』、黎明書房.
- 吉川幸男(1994)「社会科における教科書活用」、社会認識教育学会編、『社会科教育学ハンドブック-新しい視座への基礎知識-』、明治図書、Pp. 227-236.